



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Wiedza z fonetyki - pomoc w osiągnięciu bilingwalności dzieci

Author: Jolanta Tambor

Citation style: Tambor Jolanta. (2012). Wiedza z fonetyki - pomoc w osiągnięciu bilingwalności dzieci. W: K. Węsierska (red.), "Profilaktyka logopedyczna w praktyce edukacyjnej. T. 1" (s. 67-78). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Jolanta Tambor

Wiedza z fonetyki — pomoc w osiągnięciu bilingwalności dzieci

Bilingwizm a znajomość języka obcego

Bilingwizm/bilingwalność to zagadnienia, które stały się modne w glotodydaktyce ostatnich lat. W Polsce wyjątkowe zainteresowanie problemem pojawiło się po 2004 roku, kiedy dziesiątki?, setki?, tysiące Polaków ruszyło w poszukiwaniu pracy do różnych krajów UE, choć — oczywiście — osoby zajmujące się nauczaniem języka polskiego jako obcego zgłębiały ten temat i wcześniej. Warto tu przywołać badania E. LIPIŃSKIEJ (2003) czy W. MIODUNKI (2003). E. Lipińska w swojej książce zatytułowanej *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności* stara się na podstawie dotychczasowych prac ustalić zakres pojęcia bilingwalności/dwujęzyczności. Odróżnia wyraźnie pojęcie dwujęzyczności od znajomości dwóch języków, uważając pierwsze za szczególny przypadek drugiego. Uważa, że „[d]wujęzyczność to opanowanie dwu języków w takim stopniu, jak społecznie ekwiwalentni ich jednojęzyczni nosiciele” (LIPIŃSKA, 2003: 115). Ważne jest dla nas — na co zwraca uwagę E. Lipińska — że chodzi tu o posiadanie jakiegoś języka (jednego z dwóch) stosownie do swojego wieku, czyli np. dzieci mają znać język „dziecinny”, odpowiedni do ich wieku, z błędami i uproszczeniami charakterystycznymi dla tych, dla których jest to język podstawowy. Opanowanie języka w stopniu właściwym dla dwujęzyczności to myślenie w tym języku. Oznacza to, że nie oczekujemy takiego samego sposobu posługiwania się językiem drugim od 5-, 15- i 50-latka.

Takiej ujednoliconej ocenie podlega z kolei znajomość języka. Dlatego zresztą do tzw. egzaminów certyfikacyjnych dopuszcza się w większości krajów najczęściej osoby pełnoletnie, czasem wiek jest obniżony do 16. roku życia. Nie można bowiem ujednolicić kryteriów dla dzieci i dorosłych, a jednolitość kryteriów dla odpowiednich poziomów jest podstawą systemów certyfikacyjnych. W ocenie znajomości języka osobna nota przysługuje każdej z ocenianych sprawności: rozumienia tekstu pisanego, rozumienia tekstu mówionego, poprawności gramatycznej, pisania i mówienia — ocena ostateczna jest wypadkową ich wszystkich. Bilingwizm zakłada jednakową kompetencję we wszystkich sprawnościach, równoznaczną z kompetencją native speakera w tym samym wieku (inna sprawa to ustalenie, kogo uważamy za wzorcowego native speakera: profesora zatrudnionego na uczelni, absolwenta filologii polskiej, inżyniera z dyplomem licencjata czy przeciętnego maturzystę, uwzględniając również osoby bez zacięcia humanistycznego).

Ocena znajomości języka drugiego: wymowa

We wszystkich pracach, artykułach, referatach dotyczących oceny znajomości języka raczej znikomą uwagę poświęca się wymowie. Jest to fakt i zjawisko powszechne w nauczaniu języków obcych. Mało który nauczyciel języka (nas interesuje przede wszystkim język polski) potrafi uczyć systemowo i systematycznie poprawnej wymowy, bo mało który zna fonetykę na tyle, by czuć się pewnie na jej gruncie.

Przygotowanie nauczycieli do nauczania wymowy, znajomość fonetyki

Nauczanie poprawnej wymowy jest bardzo ważną, a przy tym często całkowicie zaniedbywaną czynnością. Dotyczy to nauczania języka polskiego zarówno jako ojczystego, jak i jako obcego. Dlatego współcześnie, nawet w życiu publicznym, coraz częściej spotykamy się z niestarannością

w wymowie, a czasem wręcz z niechlujstwem wymawianiowym — osoby publiczne nie zostały nauczone poprawnej wymowy w dzieciństwie, więc złe nawyki utrwaliły się, a czasem nasiliły. Przytoczmy przykładowo podstawowe błędy wymawianiowe dotyczące nosówek w wygłosie:

- rozłożone nosówki ([om] zamiast [õũ], [em] zamiast [e] lub [ẽ] lekko znazalizowane), konsekwencją są błędy w pisowni — coraz częściej młodzi ludzie piszą *idę z mojom matkom* (bo tak też mówią i tak słyszą wokół siebie), ale z kolei jako efekt hiperpoprawności pojawia się: *przyglądam się studentą*; w przypadku wygłosowego *ę* wystarczy przypomnieć słynne hasło Lecha Wałęsy: *nie chcem, ale muszem*;
- całkowitą utratę nazalności przez dyftong nosowy ([ou] zamiast [õũ]), czyli: *oni* [muv`jou], [suyʃou], [xoʒou] zamiast [muv`jõũ], [suyʃõũ], [xoʒõũ]; taka wymowa ma również wpływ na pisownię, zdarza się więc, że w zeszytach uczniów, a nawet studentów spotykamy zapis: *oni chodzoł ze mną do szkoły*;
- całkowite odnosowienie i wymowa beznosówkowa w miejscu literowego zapisu *ą* ([o] zamiast [õũ]) — [porażimy sob'je s to ustavo], [ońi pujdo z mojo matko to drogo].

Nauczyciele często nie są w stanie poprawiać wymowy uczniów, ponieważ nie słyszą błędów wymawianiowych i/lub nie umieją ich zdiagnozować. Słuch fonematyczny staje się coraz rzadszą umiejętnością, a słuch fonetyczny należy do absolutnych wyjątków. Za słuch fonematyczny uważam umiejętność rozróżniania par fonologicznych opartych na słyszeniu, rozróżnianiu cech dystynktywnych, za słuch fonetyczny — słyszenie dźwięków, a właściwie niektórych ich cech, które niekoniecznie są cechami relewantnymi. Nauczyciele tego nie słyszą, bo oni sami nie zostali odpowiednio wyuczeni i nie są przygotowani do opisu dźwięków mowy nawet z perspektywy artykulacyjnej, nie mówiąc o perspektywie np. akustycznej. Akademickie nauczanie fonetyki i fonologii jest zbyt krótkie: w obecnym systemie, uwzględniającym dwusemestralny kurs gramatyki opisowej, można jej poświęcić najwyżej 6—7 spotkań. Poza tym jest to nauczanie przeteoretyzowane i zbyt skupione na zapamiętaniu reguł transkrypcji fonetycznej. Zwracamy uwagę na transkrybowanie zjawisk właściwie niesłyszalnych dla przeciętnego użytkownika języka i mających małe znaczenie praktyczne (np. rozsunięcie artykulacyjne), zamiast skupić się właśnie na wymowie nosówek czy akcencie. Te same braki w wykształceniu są charakterystyczne dla nauczycieli języka polskiego jako obcego.

Niedostatki nauczania wymowy w języku polskim jako obcym

Braki w podręcznikach

We współczesnych podręcznikach do języka polskiego jako obcego nie zamieszcza się w ogóle informacji dotyczących wymowy. Nie ma fonetycznych wstępów (co najwyżej w kilku książkach znajdują się tabelki z propozycją wskazania podstawowych różnic między zapisem literowym a wymową — dotyczą one jednak raczej odczytywania liter i wieloznaków), brak objaśnień wymowy w kolejnych lekcjach, brak ćwiczeń fonetycznych. Z rzadka pod lekcją umieszczony bywa zestaw kilku wyrazów, które uczniowie/studenci mają powtarzać. Nauczyciel nie ma żadnej pomocy dydaktycznej/metodycznej w sprawie uczenia poprawnej wymowy. Zazwyczaj po prostu staje przed uczniem i wypowiada (mniej lub bardziej) poprawnie wyraz czy zdanie, każąc uczniowi je powtarzać i nierzadko akceptując w rezultacie wymowę nie całkiem właściwą.

Niedostatki w opisach wymagań certyfikacyjnych

Trudno jest zrealizować postulaty poprawności wymawianiowej dla osiągnięcia dwujęzyczności — nie ma takich zapisów dla odpowiednich przedziałów wiekowych, ale okazuje się, że trudno je zrealizować także w przypadku oceny znajomości języka polskiego. Dla każdego poziomu (od A1 do C2, czyli wymowy równej wymowie native speakera) są określone warunki zaliczenia konkretnych sprawności. Opis certyfikatowych wymagań egzaminacyjnych zawiera zestawienia zagadnień gramatycznych, które trzeba opanować, by zdać egzamin na określonym poziomie — zagadnienia gramatyczne są dozowane stopniowo i podawane bardzo szczegółowo. Natomiast w dziale „Mówienie” opisy są następujące:

B1

Zdający powinni stosować zasady wymowy i intonacji pozwalające na właściwe zrozumienie wyrażanych intencji oraz treści wypowiedzi. [...] Wpływ zasad wymowy języka rodzimego może być odczuwalny, ale nie powinien zakłócać zrozumienia wypowiedzi.

Zdający winni stosować odpowiednie (niezbyt wolne) tempo wypowiedzi i właściwą intonację całych zdań oznajmujących, pytających i wykrzyknikowych.

Ważna jest też odpowiednia wymowa zestrojów akcentowych, tzn. łączenie słów jednosylabowych w grupy (np. *nie wiem, nie mam, ze mną, od nas; jadę na wieś, wychodzę za mąż*) albo przyłączanie słów jednosylabowych do słów akcentowanych (np. *kocham ją, widzę go*). Zdający powinni właściwie akcentować wyrazy obce typu *gramatyka* oraz formy czasu przeszłego i trybu przypuszczającego. Powinni właściwie wymawiać głoskę *y* w opozycji do *i* oraz *e*, głoski *q* i *ę*, głoski dźwięczne szumiące, twarde *sz, ż, rz, cz, dż* w opozycji do ciszących, miękkich *ś, ź, ć, dź, ń*, głoskę *r* w opozycji do *l* oraz *ł* w opozycji do *l*, a także grupy spółgłoskowe.

Błędy zdających w zakresie wymowy i intonacji nie powinny uniemożliwiać zrozumienia sensu i intencji wypowiedzi.

B2

Zdający powinni opanować wymowę polską nie tylko w zakresie grup słów czy pojedynczych zdań, lecz także umiejętności budowania replik w trakcie dialogu oraz umiejętności budowania monologu i wypowiedzi narracyjnej. Powinni opanować nie tylko wymowę głosek polskich, które warunkują przekazywanie znaczeń, jak to ma miejsce na poziomie podstawowym, ale także ich warianty, zależnie od kontekstu. Wiąże się to z umiejętnością odróżniania wymowy potocznej, niestarannej, wypowiadanej w tempie szybkim, od wymowy oficjalnej, starannej, wypowiadanej w tempie wolnym.

Wypowiedzi zdających powinno cechować średnio szybkie tempo i właściwa intonacja, a także stosowanie upraszczania grup spółgłoskowych w obrębie pojedynczych słów oraz na granicy słów.

C2

Wymowa i intonacja może zdradzać ich język rodzimy jedynie jako informacja o pochodzeniu, nie może wpływać na płynność i swobodę komunikacji.

www.buwiwm.edu.pl/certyfikacja

Wskażmy nieścisłości tych opisów. Odległość między poziomami B2 i C2 jest spora. Na co więc nie musi zwracać uwagi egzaminator, testując kandydata na B2, co byłoby już niedopuszczalne dla egzaminowanego na C2? I co to znaczy: „może zdradzać ich język rodzimy jedynie jako informacja o pochodzeniu”? Dalej — nawet jeśli na poziomie B1 pewne zagadnienia wymieniane są wprost, to jest ich w opisie niewiele. Jak więc należy się ustosunkować do następujących kwestii: wymowa zębowego [t] u Słowian wschodnich, Łotyszy, Słowaków, uwularne [R] u Francuzów i Niemców, zmiękczone [s'] zamiast [ś] u Słowian wschodnich, odróżnianie [a] od [e] u Arabów, dźwięczność oraz bezdźwięczność itd.? Należałoby chyba uznać, że w standardach wymieniono zagadnienia przykładowe, ale w takim razie jest to problem nie tylko dla zdającego, ale też dla egzaminatora. Wreszcie to problem dla nauczycieli, którzy chcieliby się zapewne dowiedzieć,

na co zwracać szczególną uwagę w trakcie przygotowywania swoich podopiecznych do egzaminów certyfikacyjnych. Można na problem popatrzeć jeszcze i z innej strony. Jak uczący/egzaminujący mają odróżnić nawyki mowne z języka rodzimego od ewentualnych wad wymowy czy sposobów wymowy uwarunkowanych fizjologicznie? Znamy wiele wybitnych postaci w Polsce, które nie wymawiają drżącego apikalnego [r] lub mają w swoim systemie zębowe [ɫ] i są wybitnymi fachowcami polonistami, także językoznawcami. Z naszej perspektywy podstawowym problemem nie jest wprawdzie kwestia egzaminowania, ale w konfrontacji z wymaganiami egzaminacyjnymi kwestia postulatów dydaktycznych.

Czasem chyba zdarza się odwrócenie proporcji. Otóż zapewne należy próbować uczyć poprawnego akcentowania na 3. i 4. sylabie od końca wyrazu w odpowiednich formach, ale z kolei nie należy takiego akcentowania traktować jako wymogu egzaminacyjnego. Skoro *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej* W. LUBASIA i S. URBAŃCZYKA (1994) akcent paroksytoniczny w tego typu formach traktuje jako występujący w wymowie **starannej** (nie potocznej, kolokwialnej!), akcent na 3. i 4. sylabie uważając za przejaw wymowy **bardzo starannej**, nie ma żadnego powodu, by karać kogoś za wymowę staranną. To, czy kogoś (egzaminatora) osobiście razi taka wymowa czy nie, jest w tym wypadku kwestią nieistotną. W języku polskim bowiem obecnie nie stosujemy prostego dychotomicznego przeciwstawienia widocznego w *Standardach wymagań egzaminacyjnych* wymowy starannej (dobrej, poprawnej) i niestarannej (złej, potocznej). Dziś skala jest o wiele szersza: wymowa wzorcowa, bardzo staranna, staranna, użytkowa, potoczna itd. Zresztą za wymóg egzaminacyjny uważa się „upraszczanie grup spółgłoskowych”, co bardzo często prowadzi do wymowy nie tylko niestarannej, ale wręcz błędnej — o ile bowiem za równie poprawną uważa się wymowę z upodobnieniami: [tš] > [tʃ] > [čš] ([tšeba] > [tʃeba] > [čšeba]), to niepoprawna, rażąca jest wymowa z uproszczeniem: [č] ([čeba]).

Reasumując rozważania dotychczasowe, możemy stwierdzić, że istotną przeszkodą we właściwym podejściu do uczenia poprawnej wymowy w nauczaniu języka polskiego jako obcego są: braki wiedzy teoretycznej i praktycznej nauczycieli, braki wskazówek i ćwiczeń w podręcznikach, bardzo enigmatyczne, nieścisłe i wybiórcze potraktowanie kwestii wymowy w zestawie standardów egzaminacyjnych z języka polskiego.

Dzieci polonijne i dzieci polskie za granicą

To wszystko jest przyczyną bardzo niekomfortowej sytuacji także nauczycieli języka polskiego uczących w szkołach i szkołkach polskich za granicą oraz nauczycieli polonistów uczących dzieci, które wróciły lub przyjechały z zagranicy (tam się urodziły). Oczywiście, problemy nauczycieli i ich uczniów dotyczą rozmaitych zjawisk: wyrównywania poziomu wiedzy z literatury i kultury polskiej, także tzw. wiedzy ogólnej (jak choćby nieznajomość pewnych frazeologizmów wchodzących do użycia z kultury popularnej/reklamy: *takie rzeczy to tylko w erze, prawie robi wielką różnicę*), ale nam chodzi w tym miejscu o sprawy wymowy. W sytuacji pobytu za granicą nauczyciel powinien bardzo dbać o to, by spełnić oczekiwania oraz nawet nieuświadomiane potrzeby dzieci z Polski — polska szkoła musi je motywować do pielęgnacji języka polskiego, aby dać im przez (w miarę) wyrównany poziom wiedzy, dorównujący poziomowi w szkołach polskich, możliwość powrotu do kraju i włączenia się w odpowiedni poziom nauczania.

Jednym z typowych zjawisk w środowiskach emigracyjnych — na szczęście nie powszechnym, ale jednak częstym — jest chęć błyskawicznego zasymilowania się z nowym otoczeniem przez wyzbycie się jakichkolwiek obserwowalnych znamion przynależności do rodzimej kultury, pochodzenia. Rodzice zaczynają do dzieci mówić w języku miejscowym: po angielsku, po niemiecku. Nie chcę tu rozważać psychologicznych aspektów takiej sytuacji. Rodzice często niemiłosiernie „kaleczą” nowy język, czego wstydzą się ich dzieci, z drugiej strony dzieci tracą zainteresowanie swoim językiem, przez co często ulega pewnej dezintegracji ich narodowa identyfikacja, co może wywoływać kompleksy i problemy z poczuciem własnej wartości.

Odsunięcie własnego języka na drugi plan powoduje również kłopoty z dookreśleniem statusu tego języka przez jego nosiciela i przez otoczenie. Mówimy o nauczaniu języka polskiego (z elementami historii i geografii Polski). Metody, techniki, sposoby nauczania języka polskiego w pewnej mierze zależą od tego, jak scharakteryzujemy język, którego uczymy. Jakim językiem jest on dla uczniów? Czy jest to zawsze język ojczysty? I czym właściwie jest język ojczysty? Czy to kategoria emocjonalna czy glotto-dydaktyczna? Czy jeśli uczymy języka polskiego jak języka obcego, bo dla dziecka jest on językiem drugim, to język polski nie może już być dla niego językiem ojczystym? Spróbujmy ustalić wymieniane pojęcia i ich wzajemną zależność. Zacznijmy od nazwy *język ojczysty*.

Nie w każdym języku, nie dla każdej społeczności narodowej nazwa *język ojczysty* znaczy to samo. My, Polacy, właściwie nie możemy do końca porównywać definicji języka ojczystego (macierzystego, „macierzyńskiego”) z definicjami np. amerykańskimi. Nie da się zobiektywizować tego terminu. Jest on bowiem dla nas, Polaków, terminem naideologizowanym. Jest to język „ojczysty”, a nie macierzyński, bo ma dla nas wyraźny związek z ojczyzną (Vaterland, Heimat), a nie z ojcem czy matką. Nawet jeśli użyjemy określenia język macierzysty (a nie macierzyński!) nadal punktem odniesienia jest ojczyzna¹. Tak więc niezupełnie możemy próbować utożsamiać naszą nazwę z zachodnioeuropejskimi: *Muttersprache*, *mother tongue*, *langue maternelle*, w których znaczenie ‘matka’ jest jednak wyraźne.

Wbrew pozorom stosunek do języka, uczucia wobec języka są bardzo istotne w przypadku wyboru metod nauczania, budowania systemu motywacji i w rezultacie osiągania wyników i ich oceny. Niska ocena własnego (pierwszego, domowego, rodzimego) języka może powodować zjawiska charakterystyczne dla tzw. półjęzyczności. Język nowego miejsca osiedlenia wydaje się lepszy, o wyższym prestiżu, więc zachodzą też zjawiska charakterystyczne dla częściowego przełączania kodów, czyli „wtrącanie słów (wypowiedzeń, zdań) z danego języka w niezmienionej (oryginalnej) formie oraz wymawianie ich jak *native speaker*” (VALDÈS-FALLIS, 1978, cyt. za: LIPIŃSKA, 2003: 88; zob. też KUREK, 1987). Półjęzyczność, a w rezultacie wykształcanie tzw. interjęzyka jest z kolei związane ze zjawiskiem fosylizacji (zamrożonej kompetencji), czyli zatrzymania się czyjejś kompetencji językowej na poziomie pozwalającym na w miarę swobodne komunikowanie się i nieposuwanie się w rozwoju. Warstwą językową ulegającą zazwyczaj (najczęściej) zatrzymaniu jest wymowa. Nauczyciele, metodocy, autorzy podręczników czy otoczenie na tę warstwę języka — jak kilkakrotnie to podkreślaliśmy — nie zwracają uwagi, szczególnie na wyższych

¹ We współczesnym języku polskim słowo *mac* < *mat’ (//*macierz*) utraciło swoje pierwotne znaczenie ‘matka’ (pozostało tylko w przekleństwie i jako morfem związany w wyrazach: *macica*, *maciora* itd.). Wyraz *macierz* występuje zaś właściwie tylko w odniesieniu do 1) ojczyzny, 2) terminu matematycznego (zob. np. DUNAJ, red., 1996: 1) dawniej matka, 2) podniosło o ojczyźnie, ziemi ojczystej (wracamy do macierzy), 3) matematyczne; *Inny słownik*: 1) to inaczej ojczyzna; słowo książkowe, używane podniosło, czasem pisane wielką literą, 2) matematyczne — tu nawet nie ma już dawnego znaczenia ‘matka’). Przymiotnik *macierzyński* używany jest wyłącznie w odniesieniu do dawnego znaczenia: *macierz* = ‘matka’ (*macierzyński urlop*, *macierzyńska miłość*), zaś *macierzysty* w odniesieniu do podstawowego dziś znaczenia: *macierz* = ‘ojczyzna’ (*macierzysty język* lub metaforycznie jako związany z czyjąś przynależnością: *macierzysty zakład*, *macierzysty port*).

poziomach znajomości języka. Ulega więc ona zastopowaniu, nie pozwalając dojść do faktycznej dwujęzyczności.

Nabywanie wymowy bliskiej ojczystej nie jest łatwe. Jak bowiem wykazują badania psychologów, psycholingwistów, glottodydaktyków, a pewnie i logopedów, bezbłędną wymowę równą native speakerom mogą osiągnąć tylko dzieci w „okresie krytycznym”, czyli w procesie akwizycji języka w znaczeniu nabywania, a nie wyuczania się języka (LIPŃSKA, 2003; ARABSKI, 1997). Być może też dlatego — mając pewną potoczną, obiegową opinię na ten temat — nauczyciele i ich uczniowie/studenci zwracają zdecydowanie zbyt małą uwagę na opanowanie właściwej wymowy, wychodząc z założenia, że nie warto się zbytnio starać, bo i tak osiągnięcie właściwej wymowy jest mało realne, a wymowa nieprawidłowa nie powoduje kłopotów w komunikacji.

Czego i jak uczyć, by poprawnie mówić po polsku?

I wreszcie wróćmy do pojęcia bilingwalności. Czy chcemy i czy potrzebujemy tego, by nasza znajomość języka obcego była tak znakomita, aby w żadnym języku nie można było wyczuć, że nie jest to język rodzimy/pierwszy, i czy rzeczywiście to właśnie oznacza bilingwalność? W przypadku stałego używania dwu języków, np. angielskiego w szkole i na podwórku, a polskiego w domu, może czy właściwie musi zachodzić zjawisko przełączania kodów? Pożądany byłby efekt całkowitego przełączania, ale do tego jest potrzebny bardzo wysoki poziom kompetencji w obu językach. U osób stosujących częściowe przełączanie kodów: z lenistwa, braku fachowej pomocy glottodydaktycznej, braku talentu językowego, braku słuchu językowego (w tym fonetycznego) często występują interferencje w znaczeniu transferu negatywnego. Aby zniwelować skutki interferencji lub w ogóle do niej nie dopuścić, nauczyciel (lub sam mówiący, jeśli już/w ogóle na kurs języka nie chodzi) musi mieć naprawdę rzetelną wiedzę, by uczyć/poprawiać, nie psując języka drugiego. Musi mieć odpowiednie (teoretyczne i praktyczne) wiadomości z fonetyki w ogóle i fonetyki drugiego języka.

W celu uniknięcia rezultatów interferencji należałoby połączyć wysiłki nauczycieli polonistów i logopedów. Aby nauczyć się wymawiać polskie dźwiękowe [r], można połączyć logopedyczną metodę potracania wędzi-

dełka z glottodydaktycznym sposobem naprzemiennego szybkiego wymawiania zębowego [t] i dziąsłowego [l]. Obie techniki mają ten sam cel: zmuszenie do ruchu leniwego, nienawykłego do drgań czubka języka. Z kolei aby poprawnie wymawiać polskie spółgłoski środkowojęzykowe, wystarczy pokazać sposób ułożenia języka: na schematycznych rentgenogramach, schematycznych kinorentgenogramach, palatogramach, lingwogramach itd. Faktycznym glottodydaktycznym problemem jest skłonienie mówiącego do wysiłku fonetycznego i pamiętania w trakcie mówienia, że należy tę właśnie głoskę artykułować².

Pamiętanie o konieczności prawidłowej artykulacji głosek jest mocno uzależnione od motywacji. Trzeba wierzyć, że znajomość każdego z dwóch języków jest istotna i że każdy język jest nowym atrakcyjnym sposobem widzenia świata. Jednak, aby język był nowym oknem na świat, nową przygodą czy choćby narzędziem do przeżywania nowej kulturowej i cywilizacyjnej przygody, musi być narzędziem sprawnym. Język jako sprawne narzędzie to nie tylko ileś tam zapamiętanych słów i idiomów oraz znajomość czasów i przypadków, to słowa, frazy i zdania wymawiane poprawnie, wyraźnie, zrozumiale.

Aby pomóc uczącym się osiągnąć taki stan, nauczyciel winien posiadać, oprócz wiedzy fonetycznej nauczanego języka, wiedzę z owego języka drugiego, bez względu na to, który z tych języków jest ojczysty/rodzimy/rodzinny/pierwszy dla ucznia.

Przy korygowaniu błędnej wymowy angielskiego „pikcher” z polskim twardym dziąsłowym [cz] i wyraźnym drżącym [r] musimy znać miejsca i sposoby artykulacji tych głosek w języku polskim, ale też miejsce artykulacji np. zadziąsłowego angielskiego [čʰ]. Ustabilizowanie wymowy polskich samogłosek w różnych wyrazach u kogoś z podstawowym arabskim wymaga pewnej wiedzy o wymowie samogłosek w języku arabskim, o ich prawie zerowej dystynktywności. Inaczej trudniej poradzimy sobie nie tylko z opanowaniem ich wymowy, ale także z lekceważeniem studenta wobec polskich samogłosek i z jego niezrozumieniem ich wagi w systemie. Dobrze byłoby znać uwarunkowania wymowy [ś] w języku niemieckim: po samogłoskach przednich (*ich*), dyftongach (*euch*) i spółgłoskach sonornych (*Milch*); w nagłosie wyłącznie w niewielu wyrazach obcego pochodzenia: *China*, *Chemie*, by pomóc uczniom niemieckojęzycznym uświadomić sobie cechy artykulacji środkowojęzykowych.

² Obszerny zestaw zagadnień fonetycznych istotny w nauczaniu języka polskiego różnych grup obcokrajowców zob. TAMBOR, 2010.

Podsumowanie

Wszystkie definicje i opisy dwujęzyczności prowadzą do jednego wniosku: dwujęzyczność jest stanem pożądanym i dającym duże życiowe profity, podobnie znajomość języka na poziomie C2 (poziomie biegłości, poziomie native speaker), a jednak bardzo mało osób stan taki osiąga. W dużej mierze niemożność ową powoduje nieznanomość zasad artykulacyjnych przez nauczycieli zarówno języka rodzimego/pierwszego, jak i języka drugiego/nabywanego/nauczanego. Cały wywód prowadzi więc do jednego wniosku: poświęćmy trochę czasu i trochę mądrej uwagi nauczaniu sfunkcjonalizowanej fonetyki. Znając zasady wymawiania głosek (i ich połączeń) we własnym języku, łatwo (lub łatwiej) opanować prawidłową artykulację dźwięków nowego języka, nie dopuszczając do interferencji i nie tracąc przy tym umiejętności starannej wymowy rodzimej.

Bibliografia

- ARABSKI J., 1997: *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- DUNAJ B., red., 1996: *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa, Wydawnictwo Wilga.
- KUREK H., 1987: *Przełączanie kodu językowego, czyli socjolingwistyczne aspekty wzajemnego oddziaływania języka literackiego i dialektów*. „Język Polski”, nr 1—2, s. 63—69.
- LIPIŃSKA E., 2003: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- LUBAŚ W., URBAŃCZYK S., 1994: *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*. Kraków — Katowice, Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego i Fundacja dla Wspierania Śląskiej Humanistyki.
- MIODUNKA W., 2003: *Bilingwizm polsko-portugalski w Brazylii. W stronę lingwistyki humanistycznej*. Kraków, Wydawnictwo Universitas.
- TAMBOR J., 2010: *Nauczanie wymowy polskiej. Trudności różnych grup cudzoziemców*. W: ACHTELNIK A., KITA M., TAMBOR J., red.: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego 2*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego i Gnome.

Jolanta Tambor

Phonetic knowledge – an aid in achieving bilingualism in children

Summary

The author of the article confronts the concept of bilingualism with the knowledge of language. The lack of reliable phonetic and phonological knowledge is a shortcoming of a teacher of Polish, regardless of the type of class being taught (native speakers or foreign students). In contemporary handbooks for Polish as a foreign language there is no information regarding pronunciation. This has caused the uncomfortable situation of teachers in Polish schools abroad and those teaching children coming to Poland from other countries. The next issue considered is this of a native language. Lacking confidence in speaking one's mother tongue may result in characteristic phenomenon of functional half-lingualism and partial code-switching. Eliminating the effects of interference, half-lingualism as well as the interlanguage phenomena places demands on teachers to have a proper (theoretical and practical) knowledge of both general phonetics and this of L2 (second language).

Jolanta Tambor

Kenntnisse in der Fonetik — eine Hilfe beim Zweisprachigkeitserreichen

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel werden die Begriffe: Bilingualität und Sprachkenntnisse miteinander konfrontiert. Die Verfasserin bemüht sich, die Rolle der richtigen Aussprache bei der Beurteilung von Zweisprachigkeit und Sprachkenntnisniveau festzustellen. Es ist ein großer Nachteil, dass die Lehrer der polnischen Sprache als einer Heimat- u. Fremdsprache über gründliche Kenntnisse in Fonetik und Fonologie nicht verfügen. In heutzutage ausgegebenen Lehrbüchern für Polnisch als Fremdsprache gibt es überhaupt keine Informationen über die Aussprache. Das ist ein großes Problem für die in polnischen Schulen im Ausland arbeitenden Lehrer und für Polonisten, welche die aus dem Ausland nach Polen kommenden Kinder unterrichten. Die Verfasserin überlegt auch die Beurteilung des Polnischen als einer Heimatsprache. Niedrige Bewertung der eigenen Sprache kann die für die Halbsprachigkeit und partielle Kodumschaltung charakteristischen Erscheinungen nach sich ziehen. Damit der Lehrer die Folgen der Interferenz, Halbsprachigkeit und Interspracheerscheinungen beseitigen könnte, muss er über ausreichende (theoretische und praktische) Kenntnisse in allgemeiner Fonetik und in Fonetik der zweiten Sprache verfügen.